

Nicolle Pfaff

Vortrag ZSB Abendgespräche

„Generalisierung und Theoriebildung als Ansprüche für kulturvergleichende qualitative Forschung?“ 21.6.2010

1. Eingrenzungen und Erwartungsreduktion
2. Theoriebezüge und Typenbildung als wichtige Probleme kulturvergleichenden Arbeitens
3. Zur Kategorie des Bildungsvertrauens als Resultat einer kulturvergleichenden rekonstruktiven Perspektive – ein empirischer Problemaufriss
 - 3.1 Bildungsbezogene Orientierungen und Bildungsvertrauen – heuristische Konzepte
 - 3.2 Fallgeschichten: Figurationen von Bildungsvertrauen in zwei kulturellen Kontexten
 - 3.3 Fallkontrastierungen – Erscheinungsformen von Bildungsvertrauen
4. Bildungsvertrauen kulturspezifisch? - Generalisierende Reflektionen
5. Ableitungen und Ausblick

18

1. Eingrenzungen und Erwartungsreduktion

Heute Abend möchte ich ausgehend von empirisch in kulturvergleichenden Rekonstruktionen entstandenen Ideen einige methodologische Grundprobleme der Generalisierung und der Theoriebildung im Kulturvergleich aufwerfen. Dafür habe ich mir zwei aus meiner Sicht wichtige methodologische Schritte des Vorgehens in qualitativen Studien ausgesucht, die ich anhand einiger vergleichenden Rekonstruktionen einmal auf einen Kulturvergleich hindenken möchte.

Dabei beziehe ich mich zunächst auf Arbeiten, die in einem von der DFG finanzierten Forschungsnetzwerk zu „Bildungsvertrauen und Vertrauensbildung“ realisiert werden, in dem Sylke Bartmann, Melanie Fabel-Lamla, Sandra Tiefel, Nicole Welter, Maren Zeller und ich seit 2006 aus unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven rekonstruktiv zu Phänomenen des Vertrauens arbeiten. In diesem Kontext sind wir bei der Interpretation von biografischen Darstellungen aus Süd-Korea quasi über ein Phänomen gestolpert, bei dem eine kulturvergleichende Perspektive den Anstoß zu einer vertieften Auseinandersetzung gegeben

hat. Heute Abend will ich die Gelegenheit nutzen, unseren kulturvergleichenden Interpretationsprozess einmal nachzuzeichnen und nach dem theoretischen Gehalt der dabei getroffenen Unterscheidungen zu fragen. In einem weiteren Schritt möchte ich die beispielhaften Rekonstruktionen aus der Forschungspraxis in den Kontext einiger theoretischer und methodologischer Überlegungen stellen, die ausgehend von dem empirisch beobachteten Phänomen nach Möglichkeiten der Generalisierung und Theoriegenerierung fragen.

2. Theoriebezüge und Typenbildung als wichtige Probleme kulturvergleichenden Arbeitens

Seit der Etablierung qualitativer Forschungsansätze sind es genau die Aspekte der Generalisierbarkeit und der theoretischen Ertragfähigkeit, die bis heute als Generalkritik an der Leistungsfähigkeit und am Geltungsanspruch qualitativer Verfahren formuliert werden. Insbesondere ein begrenzter Sampleumfang und mangelnde theoretische Einbettung werden aus der Perspektive eines positivistischen Wissenschaftsverständnisses vor dem Hintergrund der dort gültigen Qualitätsmerkmale Repräsentativität und Objektivität von Messung und Analyse noch immer als Hauptargumente gegen ein rekonstruktives Vorgehen ins Feld geführt. In kulturvergleichenden rekonstruktiven Studien stellen sich diese Fragen in verschärfter Form, da mit dem Zugang zum Feld in fremden Kulturen und der Sprachdifferenz in den Prozessen der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse die Grundprobleme bei der Qualitätssicherung bzw. Einhaltung von wissenschaftlichen Standards potenziert werden. Während zu diesen Detailfragen bei der Realisierung kulturvergleichender Forschung auch im Bereich der qualitativen Methodologie inzwischen einige Reflektionen und Handhabungshinweise vorliegen, ist das Grundproblem der Generalisierbarkeit qualitativer Forschungsergebnisse bislang kaum bearbeitet – zumindest habe ich mit meinen begrenzten Sprachkenntnissen dazu nur wenige Betrachtungen gefunden. So stütze ich meine Überlegungen für diesen Vortrag auf deutsch- und englischsprachige Arbeiten zur Qualitätssicherung und methodologischen Reflektion von qualitativen Forschungsansätzen und leite daraus Bezüge zu Spezifika der Theoriegenerierung in der kulturvergleichenden qualitativen Forschung ab.

Betrachtet man solche Überlegungen zur Qualität qualitativer Forschung im Vergleich, so sind zwei Aspekte vielen Darstellungen gemeinsam, die sich direkt auf die Aspekte der Generalisierung und Theoriegenerierung beziehen lassen: das ist *erstens* die Dimension des epistemologischen Standpunkts, wie sie Yvonna Lincoln in einem Aufsatz von 1995 in der Zeitschrift ‚Qualitative Inquiry‘ beschreibt. Lincoln (1995) geht davon aus, dass insbesondere

* Name geändert

qualitative Forschung aufgrund der wissenschaftstheoretischen Pluralität ihrer methodologischen Ausgangspunkte darauf angewiesen ist, die sozialtheoretischen Prämissen ihres Arbeitens transparent zu machen. Lincoln (ebd.) verweist hier auf grundlegende theoretische Annahmen, wie handlungstheoretische, interaktionistische oder wissenssoziologische Grundannahmen über soziale Realität. Ralf Bohnsack (2005) geht noch einen Schritt weiter und fordert mit Blick auf die Generalisierbarkeit von Forschungsergebnissen neben der theoretischen Verortung von rekonstruktiven Arbeiten auch die Offenlegung von sog. Metakategorien ihres Arbeitens. Damit sind theoretische Konstrukte, wie Biografizität, Milieu, Kollektivität, Habitus gemeint, aber auch methodologische Grundbegriffe, wie Erzählschema, Textsorte, Sinnstruktur oder Erfahrungsraum. Bezogen auf eine kulturvergleichende Anwendung von qualitativen Forschungszugängen würde das bedeuten, zunächst plausibel zu machen, dass sowohl die sozialtheoretischen Grundannahmen wie auch die Metakategorien des methodischen Vorgehens für alle untersuchten Kulturen Gültigkeit beanspruchen können bzw. in ähnlicher Weise soziale Praxis strukturieren. Während dies für die großen gesellschafts- bzw. wissenschaftstheoretischen Entwürfe auf den ersten Blick unproblematisch zu sein scheint, stellen sich bei bestimmten Metakategorien bereits Äquivalenzprobleme ein. Exemplarisch mit Blick auf das was ich im Folgenden empirisch vorstellen möchte: Ist z.B. Biografizität für alle Kulturen unbenommen anzunehmen und selbst wenn ja, stellen Menschen in unterschiedlichen Kulturen ihre Lebensgeschichte in ähnlicher Form da? Gibt es nicht Kulturen, wo biographische Selbstkonstruktionen ganz anders in kollektive oder milieuspezifische Zusammenhänge eingebettet sind oder auf ganz anderen Textstrukturierungen basieren als das z.B. in westlichen Industrieländern der Fall ist?

Der zweite Aspekt, der im Kontext der Formulierung von Standards oder Gütekriterien innerhalb des interpretativen Paradigmas angesprochen wird und sich direkt auf den Aspekt der Generalisierbarkeit bezieht, ist die Dimension der Ergebnisdarstellung von qualitativen Forschungsergebnissen. Wie vielfach beschrieben, gilt den meisten rekonstruktiven Ansätzen das Verfahren der Typenbildung als Mittel der Wahl, mit dem vom konkreten Fall abstrahiert und auf die Strukturierung sozialer Realität bzw. Handlungsschemata Bezug genommen werden soll. Schon im Anschluss an Menger, Weber oder Schütz ist an Typologien weiterhin die Anforderung geknüpft, von der sozialen und psychischen Realität der untersuchten Akteure oder Praxen ausgehend diese in ihrer real vorfindlichen Komplexität sowie in ihrer Verschiedenheit abzubilden. Grundlage jeder Typenbildung bildet dabei ein vergleichendes fallkontrastives Vorgehen, was diese Generalisierungsstrategie oberflächlich betrachtet hochgradig an-

schlussfähig macht an kulturvergleichende Forschungsarbeiten. Zugleich ergeben sich genau hier einige drängende Fragen im Bezug auf die der Studie zugrunde liegenden Zielstellungen des Kulturvergleichs: Ist bspw. eine Typenbildung über ein binational angelegtes Sample sinnvoll? Werden damit nicht genau Kulturspezifika verdeckt? Welche Bedeutung kann aber dagegen dem Vergleich länderspezifischer Typologien zukommen, kann im Falle eines solchen Vorgehens überhaupt noch von Kulturvergleich gesprochen werden? Ist die Typenbildung überhaupt ein sinnvolles Abstraktionsinstrument oder eine erkenntnisträchtige Präsentationsstrategie für den Kulturvergleich?

Diesen beiden Punkten, der theoretischen und meta-kategorialen Einbettung des methodischen Vorgehens und der Frage nach der geeigneten Generalisierungsstrategie will ich im Folgenden anhand einer empirischen Studie nachgehen, bei der sich ein Kulturvergleich mehr zufällig als geplant ergeben hat und wo dieser zugleich eine gewinnbringende Erweiterung bestehender Theoriekonzepte zu versprechen scheint.

3. Zur Kategorie des Bildungsvertrauens als Resultat einer kulturvergleichenden rekonstruktiven Perspektive – ein empirischer Problemaufriss

Wie eingangs bereits angedeutet geht es dabei um eine gemeinsame Arbeit im Forschungsnetzwerk „Bildungsvertrauen und Vertrauensbildung“, in dem wir bei der Interpretation von narrativ-biographischen Interviews aus Brasilien und Korea auf ein spannendes Phänomen im Bereich der bildungsbezogenen Orientierungen gestoßen sind. Bevor ich Ihnen aus diesen Arbeiten 3 exemplarische Rekonstruktionen vorstelle, will ich aber zunächst einige Worte zum Forschungsstand auf diesem Gebiet verlieren, um Ihnen einen Einblick in das Erkenntnispotential unserer kulturvergleichenden Rekonstruktionen zu ermöglichen.

3.1 Bildungsvertrauen – als heuristisches Konzept

Im Antrag zu unserem Forschungsnetzwerk haben wir den Begriff des Bildungsvertrauens als inhaltlich nur vage bestimmten Aufhänger benutzt um, wie gesagt, Vertrauen in unterschiedlichen pädagogischen Settings zu analysieren: in der Lehrer-Schüler Beziehung und in Beratungssituationen, im Sozialisationsprozess der Peergroup und in Formen interkulturellen Lernens. Vertrauen haben wir dabei in Anlehnung an Arbeiten von Niklas Luhmann und Antony Giddens einen Mechanismus zur Reduktion der Komplexität von konkreten Interaktionen und von sozialer Kommunikation verstanden und uns zunächst am von diesen Autoren nachgezeichneten gesellschaftlichen Aspekt des Systemvertrauens orientiert. Bildungsvertrauen ha-

ben wir so als eine weitreichende soziale Erwartung, oder allgemeiner, als Zuschreibung an Prozesse des Wissenserwerbs als Motor gesellschaftlicher Entwicklung verstanden [*GRAFIK: Bildungsvertrauen*]. Die Kategorie war stark soziologisch bestimmt und bezog sich auf die Ebene des globalen öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurses, nicht aber auf das Vertrauen konkreter Bildungsinstitutionen in lokalen oder nationalen Kontexten oder auf die individueller oder milieuspezifischer Haltungen zu Bildung.

Empirische Studien zum Vertrauen in pädagogischen Institutionen liegen gegenwärtig aus dem angloamerikanischen Raum bzw. aus dem Kontext der Forschung in den Entwicklungsländern vor. So wird im Kontext der ‚education trust‘-Debatte die Einbettung von Schulentwicklungsprozessen in lokale Kontexte untersucht, unter dem Stichwort des sehr breit verwendeten Begriffs ‚academic attitudes‘ untersuchen beispielsweise Ditton und Krüsken (2006) in Deutschland bzw. Mickelson und andere (1990) in den USA die Einschätzung verschiedener Schulform von Menschen aus unterschiedlichen sozialen Milieus. Einzelne rekonstruktive Studien liegen insbesondere in den USA vor zur Analyse des Vertrauens unterschiedlicher Akteursgruppen in einzelne Bildungsinstitutionen, vor allem in Hochschulen (i.e. Hamrick 1997).

[*GRAFIK: Übersicht Forschung bildungsbezogene Orientierungen*] Im Bezug den Bereich der individuellen bzw. milieuspezifischen Orientierungen zu Bildung konkurrieren im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gegenwärtig zwei begriffliche Kategorien, die eng mit den zwei methodologischen Grundparadigmen verbunden sind. So gibt es einerseits die Konstruktion der Bildungsaspiration (academic aspiration) und der Bildungsentscheidung, die sowohl in den großen Schulleistungsstudien, wie auch in bildungssoziologischen und psychologischen Untersuchungen zur Bewältigung von Bildungsungleichheit, z.B. von Migranten, aber auch von anderen benachteiligten Gruppen, international auf der Basis von Surveydaten untersucht werden. Einen methodologischen und zum Teil auch inhaltlichen Gegenpol zu dieser begrifflichen Fassung bildet die Rede von bildungsbezogenen Orientierungen, Bildungsneigungen oder, im Englischen in begrifflicher Konfusion mit lernpsychologischer und fachdidaktischer Forschung als academic attitudes bezeichnete Haltungen zu Bildung, die als Voraussetzung für Bildungsentscheidungen bzw. als Bildungskarrieren strukturierende individuelle bzw. familiale Deutungen von Lernen im allgemeinen und Institutionen oder Qualifikationen im Besonderen. Darüber hinaus gibt es in verschiedenen Subdisziplinen noch Konstrukte wie Schulfreude, Lernmotivation oder academic bzw. subject beliefs, die jedoch stark in konkrete Forschungszusammenhänge einbettet bleiben. In diesen letzten Bereich fällt auch

bislang noch weitgehend randständige psychologische Forschung zum Vertrauen in der Lehrer-Schüler-Interaktion, die verschiedene Aspekte des Lehrerhandelns bzw. der Lehrerwahrnehmung als unterschiedlich relevant für den Aufbau von rollenförmigem Vertrauen bewertet (z.B. Trotter 2002; Schweer 2002, Thies 2002).

Soweit meine kurzen Anmerkungen zum Stand der Forschung im Bezug auf die Analyse unterschiedlicher Ebenen von Haltungen oder Orientierungen in Institutionen, Prozesse und Qualifikationen des Bildungssystems.

3.2 Fallgeschichten: Bildungsbezogene Orientierungen in zwei kulturellen Kontexten

Die empirischen Rekonstruktionen, die ich heute Abend in Form kurzer biographischer Portraits vorstellen möchte, sind, wie bereits gesagt, in dieser Fassung im Rahmen des Forschungsnetzwerks „Bildungsvertrauen - Vertrauensbildung“ entstanden, wo wir gemeinsam empirisches Material aus ganz unterschiedlichen Forschungsprojekten mit verschiedenen methodischen Zugriffen interpretieren, um Phänomenen einerseits der Vertrauensbildung in professionellen Kontexten zwischen Pädagogen und Klienten und andererseits Aspekten von Systemvertrauen in Bildung auf die Spur zu kommen. Das Material, auf das ich mich im Folgenden beziehe [*GRAFIK: Überblick Material und Bezugsstudien*], stammt dabei nicht aus meinem eigenen Projekt, sondern aus zwei Forschungszusammenhängen, die ich aus meiner Zeit an der UnB Brasília bzw. aus dem Forschungsnetzwerk kenne. Dabei handelt es sich erstens um eine Studie von Wivian Weller an der UnB, in der sie junge Frauen biographisch untersucht, die über das 2007 an den meisten staatlichen Universitäten Brasiliens eingeführte Quotensystem für Afrobrasilianer Zugang zur kostenfreien staatlichen Hochschulbildung erlangt haben. Wivian hat gemeinsam mit Studierenden in diesem Projekt und in einer Folgestudie mehr als 20 Studentinnen aus unterschiedlichen Disziplinen narrativ-biographisch untersucht und zusätzlich Gruppendiskussionen mit verschiedenen Studierendengruppen zu ihren schulischen und akademischen Erfahrungen sowie zu Ausgrenzung- und Diskriminierungserfahrungen in diesen Kontexten durchgeführt. In meiner Zeit in Brasilien konnte ich dieses spannende Projekt eine Zeitlang begleiten, für unsere Arbeiten im Forschungsnetzwerk und für einen gemeinsamen Vortrag mit Wivian auf dem bevorstehenden Soziologiekongress in Goeteburg Ende Juli hat mir Wivian zwei Interviews zur Verfügung gestellt.

Das zweite Projekt aus dem ich hier Material einbeziehe, hat Sylke Bartmann zusammen mit Detlef Garz und anderen in Süd-Korea durchgeführt, wo sie unter anderem Biographien von Menschen untersuchen, die eine Zeitlang vorwiegend als Arbeitsmigranten in Deutschland gelebt haben und jetzt in einem ‚deutschen Dorf‘ in der Nähe von Seoul eine dritte Heimat gefunden haben. Das Interview aus diesem Projekt, das ich hier vorstelle, haben wir im Forschungsnetzwerk im Frühjahr 2009 gemeinsam interpretiert. Sylke und ich werden beim ECER in Helsinki im August diese Arbeiten erstmals gemeinsam präsentieren, beim DGfE-Kongress in Mainz war Sylke schon einmal mit einer Rekonstruktion des Interviews präsent, auf die ich mich heute zum Teil stütze. In dem gemeinsamen Interpretationsprozess im Forschungsnetzwerk hat sich, zunächst in einem erfahrungsbezogenen und später, anhand von Interviews aus der Studie von Wivian Weller im empirischen Vergleich zu brasilianischen Lebensgeschichten, die Kategorie des Bildungsvertrauens als kulturspezifische Zuschreibung von Erwartungen an Bildung entwickelt. Diese begriffliche Folie des Bildungsvertrauens, das möchte ich hier gleich vorweg nehmen, steht noch ganz am Anfang sowohl einer empirischen Ausarbeitung als auch einer theoretischen Unterfütterung. Trotzdem will ich beides hier in Ansätzen und mit wenigen Material- und Theoriebezügen anreißen, erstens, weil ich damit die Chance nutzen will, diese Arbeiten voranzutreiben und sie erst einmal einem vielleicht ganz wohlwollenden Publikum vorstellen und zweitens, weil sich diese Arbeit, vielleicht gerade auch aufgrund ihres momentan noch sehr fragmentarischen Charakters, hervorragend eignet, um die Probleme bei der Generalisierung von in rekonstruktiv angelegten kulturvergleichenden Arbeiten erzielten Ergebnissen deutlich zu machen.

Ich möchte im Folgenden 3 Fallrekonstruktionen knapp skizzieren, davon 2 aus Brasilien und eine aus Süd-Korea. Dabei bilden die beiden brasilianischen Fälle einen minimalen und ein brasilianischer und der süd-koreanische Fall einen maximalen Kontrast, der sich in spezifischen Figurationen von Bildungsvertrauen zeigt.

→ *FALL 1: Diana**: „*ich habe gelernt, weil ich es wollte*“

Diana* ist zum Zeitpunkt des Erstinterviews, auf das sich unsere Arbeiten bezogen, 24 Jahre alt und studiert an der Universidade de Brasília Politikwissenschaft im fünften Semester. Sie ist als viertes von sieben Kindern in der zweiten Ehe ihrer Mutter geboren und in Planaltina, einer der ersten Siedlungen des heutigen Bundesstaates Distrito Federal um die noch junge brasilianische Hauptstadt aufgewachsen, die mit Bau und Gründung der Stadt Brasília ab den 1960er Jahren zu einer großen und sehr armen Vorstadt für Arbeiter aus dem Nordosten Bra-

* Name geändert

siliens wurde. Auch Dianas Eltern stammen aus dem brasilianischen Nordosten und sind in den 1960er Jahren als junge Erwachsene nach Brasília migriert. Diana beginnt ihre Eingangserzählung als Bildungsgeschichte:

„Gut also (I) ich hatte nie viel.: also in den ersten Klassen ne also da hat mich mein Vater in die Schule gebracht und alles aber so danach um weiterzumachen sie bis also bis zur sechsten Klasse hatte ich Begleitung dann danach bin ich selbst zu Fuß gegangen, hab die Einschreibung und alles gemacht. Da war die Mutter eines Freundes von mir in der Klasse die hab ich gebeten das Zeugnis für mich zu unterschreiben so Sachen also. Dann nach der sechsten Klasse musste meine Mutter nie mehr in die Schule kommen und diese Sachen für mich machen. Dann in der zweiten Klasse der Oberstufe da war es auch das Gleiche ich hab gelernt weil ich es wollte ne.“ [I: Diana, 4-10]

In dieser Einführung in Dianas Leben dokumentiert sich der hohe Stellenwert, den Lernen in ihrem Leben einnimmt, denn sie verortet sich nicht primär in ihrer Herkunftsfamilie oder einem bestimmten, für ihr Leben hochgradig bestimmendem sozialen Milieu, sondern konstruiert sich hier als Lernende. Den Kontext ihrer Eröffnung bildet die Schülerrolle, zunächst als durch ihre Eltern initiiert und begleitet, später als autonom ausgestaltete. Die Biografin erwähnt hier bereits in einer Beschreibung den Übergang auf die Oberstufe (segundo grau), den nur ein Bruchteil der Afrobrasilianer realisieren. Das Engagement der Eltern, die Diana bis zur 6. Klasse in die Schule „begleiten“, wird dabei zunächst als Normalität, später als Belastung für die Eltern, von der sie sich befreit. Das Ende der Sequenz markiert eine Argumentation, in der sie einerseits ihre Selbstkonstruktion als Schülerin nochmals validiert und andererseits Lernen als intentionalen Prozess darstellt.

„Dann war da auch schon in der Oberstufe hatte ich einen Lehrer der ehm- ich glaube eigentlich war er kein Lehrer der war mehr als ein Erzieher [educador] der ist für mich immer noch ganz wichtig. Was er zu uns gesagt hat war Leute hört niemals auf. [...] das hat er gesagt ne, hat er vor dem Praktikum gesagt und dann war das nach dem Praktikum [...] danach was weiß ich danach mit all den Sachen die er zu mir gesagt hat hab ich zu mir selbst gesagt dass ich nicht aufhören werde.“ [I: Diana, 11-20 gekürzt]

Im unmittelbaren Anschluss an diese beschreibende Eingangssequenz folgt die Einführung eines Lehrers in einer ersten Narration, der als signifikanter Anderer vorgestellt wird, dessen Hinweise für Diana später als eigene Intentionen Realität werden. Der Philosophie-Lehrer sagt seinen Schülern, dass sie nicht aufhören sollen – womit bleibt implizit, nur der Kontext des Gesagten und die Strukturierung von Dianas Lebensgeschichte verweisen darauf, dass es dabei um das Lernen bzw. um Bildung geht. Zusammen mit dem in der ersten Sequenz zitierten Satz, dass die Biografin lernt weil sie es will bleibt diese Aussage „*hab ich zu mir selbst gesagt, dass ich nicht aufhören werde*“ die einzige Begründung bzw. intentionale Rahmung einer fortwährend als Bildungsgeschichte konstruierten Biographie. Es finden sich in Dianas Darstellungen keine Eigentheorien über eine Verbesserung ihres Lebensstandards durch Bil-

derung, keine weiteren personellen oder situativen Anstöße zur Fortsetzung der Bildungskarriere. Bildung erscheint so als eine quasi-natürliche Rahmung ihrer Selbstkonstruktion, sie richtet sich nicht auf ein bestimmtes Lebensziel, sondern wird stattdessen, in Form des angestrebten Zugangs zur Hochschule, zunächst selbst zum Ziel. Stattdessen beschreibt sie, dass für die Teilhabe an Bildung kämpfen muss: sie verbringt insgesamt vier Jahre in verschiedenen Vorbereitungskursen für das Vestibular, die fachspezifische Aufnahmeprüfung, die den Zugang zu brasilianischen Hochschulen regelt. Diese Vorbereitungskurse erheben Kursgebühren, die sie verdient, indem sie nebenbei Vollzeit arbeitet.

18

„Ja und in den ersten Semestern [im Vorbereitungskurs auf das Vestibular] hab ich quasi nicht gelernt hab ich gemerkt dass ich wirklich nicht gelernt habe weil ich keine Zeit hatte ne. Ich hab von acht Uhr morgens bis sechs Uhr abends gearbeitet ich hatte keine Zeit zum lernen. Dann wollte ich machte ich meine ersten zwei Aufnahmeprüfungen für Jura und dann für Spanisch, das wollte ich zwar nie, aber ich hab mir gesagt, Diana, versuch was einfacheres, dann wirst du es schaffen, also hab ich diesen Umweg probiert. Dann nach dem vierten Semester [immernoch im Vorbereitungskurs] wollte ich Politikwissenschaft und hab das dann nie mehr geändert.“ [I: Diana, 40-46]

Diana berichtet hier von ihrem weiteren Bildungsweg nach Abschluss der Oberstufe an einer öffentlichen Schule, in Form eines, man kann fast sagen typischen Leidenswegs vieler armer Brasilianer beim Versuch, sich Zugang zu staatlicher, und damit kostenfreier Hochschulbildung zu verschaffen. Es wird deutlich, dass sie auch dann im Vorbereitungskurs für das Vestibular verbleibt (und diesen bezahlt), wenn sie eigentlich keine Zeit hat, diesen gewinnbringend – das heißt in ihrer Deutung mit Lernerfolg - zu besuchen. Der Kurs erscheint in ihrer biographischen Darstellung als eine Rahmung, von der sie annimmt, dass sich durch sie früher oder später der Erfolg in der Aufnahmeprüfung einstellen wird. Zum anderen wird deutlich, dass Diana zunächst keine eindeutigen Präferenzen für einen Studiengang hat, sie will studieren, was ist zweitrangig: so schreibt sie sich, weil sie damit eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit verbindet, für die Prüfung für Spanisch ein, obwohl sie das nicht interessiert. Erst im Misserfolg bei der Aufnahmeprüfung findet sie nach verschiedenen Versuchen die Politikwissenschaft, von der sie nicht mehr abweicht, obwohl dem Fach innerhalb der Gesellschaftswissenschaften eine schwere Prüfung zugeschrieben wird. Auch diese Wahl bleibt, trotz späterer expliziter Nachfrage durch die Interviewenden, weitgehend unbegründet. Die Einbettung in formale Bildungssettings erscheint hier, mit Fritz Schütze gesprochen, in der Figur des institutionellen in Verbindung mit einem intentionalen Handlungsschema. Sie ist dabei Selbstzweck, d.h. nicht an konkrete Zukunftsentwürfe gebunden. Es geht stattdessen darum, nicht mit dem Lernen „aufzuhören“, wobei dieses Lernen ausschließlich im Kontext von Bildungsinstitutionen realisiert wird. Der Arbeit, wird im Gegenzug dazu kein eigener

Bildungswert zugesprochen, sondern sie dient allein der Finanzierung von Bildung. Bildung wird auch nicht als Mechanismus der Identitätsbildung konstruiert, als nach innen auf das Selbst gerichteter Reflektionsmodus im Sinne aufklärerischer Bildungsideale. Stattdessen durchzieht sie die biographische Erzählung als eine strukturelle Rahmung ihres Lebens, als ein Ziel, das diesem eine Richtung gibt.

„Also ich hab quasi nicht zuhause geholfen und sie so denken nur an das Überleben ans Überleben im jetzt, sie denken nicht an Zukunft, also was will meine Mutter? Sie will Geld zuhause für Essen [...] Also sie leider sehr eh- wegen der Miete das ist ihr Leiden wisst ihr. Also wir durchleiden diese ganzen Schwierigkeiten und ich arbeite nicht, helfe nicht zuhause und deshalb haben sie mich sehr kritisiert, haben gesagt dass ich mich benehme wie die Tochter reicher Leute, dass ich nur studieren will und so weiter. Heute bin ich ihr Stolz wisst ihr, mein Vater ist auch voll davon aber ja in dieser Zeit war das das Problem.“ [Diana, I: 173-182]

18

In diesem letzten Zitat von Diana, das ich vorstellen möchte, wird das soziokulturelle Milieu angesprochen, in dem sie aufwächst und von dem hier ersichtlich ist, dass hinter dem Bestreben der Biographin nach formaler Bildung keine familiale Tradierung von Bildungsorientierung steht. An anderer Stelle erzählt sie, dass ihre Mutter nie eine Schule besucht hat, hier steht die Armut der Familie im Vordergrund, bei deren Bewältigung Diana keine Unterstützung darstellt, die sie sogar mit ihrem Wunsch nach der Fortsetzung ihrer Bildungskarriere aktiv verweigert. Der Vorwurf, sie benähme sich wie die „Tochter reicher Leute“, enthält einen direkten Verweis auf die Bildungsferne der Lebenswelt, Bildung wird hier sozusagen als negativer Gegenhorizont zu einer Bewältigung von Überlebensängsten konstruiert. Vor diesem Hintergrund gewinnt Dianas quasi intrinsische Lernmotivation noch einmal ein anderes Gewicht, indem sie als bewusste Abkehr von ihrem Herkunftsmilieu erscheint, ohne mit dem konkreten Ziel verbunden zu sein, sich diesem auf Dauer zu entziehen. Lernen ist von ihr biographisch als ihr Lebensweg verankert, und wird dabei ausschließlich im System institutioneller Bildung verortet, das und hier wird der Begriff des Systemvertrauens in Bildungsinstitutionen empirisch anschlussfähig, als einziger Kontext für diesen Lebensweg erscheint.

➔ *FALL 2: Sara-Maria*: „Aber die haben es geschafft, die haben alle immer gelernt, gelernt, gelernt“*

Sara Maria studiert zum Interviewzeitpunkt im dritten Semester Jura an der UnB und ist 20 Jahre alt. Auch sie ist in einer Sattelitenstadt Brasílias aufgewachsen, auch die Geschichte der Binnenmigration aus dem armen und afrobrasilianisch geprägten Nordosten Brasiliens verbindet sie mit Diana. Wie diese beginnt auch Sara-Maria ihre biographische Darstellung mit einer Bildungsgeschichte, die jedoch in ihrer Familie eine Generation vor ihr beginnt:

„Meine Familie gehört zum neuen Bürgertum weißt Du. Meine Oma kam aus Ceará, meine Familie ist aus dem Nordosten, wie glaube ich die meisten Brasilianer aus dem Nordosten kommen, ne, die hier im Distrito Federal leben. [...] Meine Oma erzählt immer von dieser Abstammung, weißt du, die die Sklaven waren, Schwarze waren, das hat sie immer erzählt. [...] Dann mein Vater, mit dieser gleichen Geschichte wie sein Vater der nur ein paar Schuhe hatte und er musste warten bis die anderen kamen mit nur einer Hose, sie hatten nichts, nicht mal Butter, sie haben Öl auf das Brot gegossen. Aber sie haben es geschafft, die haben alle gelernt, gelernt, gelernt, haben Kurse gemacht, auf dem Markt gearbeitet als Türsteher, haben Hot Dogs verkauft und es so irgendwann geschafft, sich an einer Fakultät einzuschreiben.“ [Sara-Maria, I, 11-23, gekürzt]

Der Begriff des neuen Bürgertums, mit dem Sara-Maria ihre Lebensgeschichte einleitet, bezeichnet in Brasilien Menschen, die seit der Demokratisierung des Landes in den 1980er Jahren zu Wohlstand gekommen sind. Die Biografin setzt hier die Rahmung für ihre weitere Ausführung, die ich hier nur gerafft dargestellt habe. Darin wird die Migration der Familien aus dem Nordosten des Landes nach Brasília als Initiation des Auswegs aus der Sklaven- und Armutsgeschichte der Afrobrasilianer dargestellt. Sara-Maria betont die Situation zum Zeitpunkt der Binnenmigration mit den auch in Brasilien üblichen Metaphern der Besitzlosigkeit und der Mangelernährung. Den eigentlichen Aufstieg leistet jedoch nicht, wie zunächst erträumt, der Wechsel vom Land in die Urbanität, sondern, so Sara-Marias Darstellung der Familiengeschichte, eine mühevoll und langwierige Bildungsarbeit. Analog zu Dianas Darstellungen wird diese Bildungsgeschichte in Institutionen formeller Bildung eingebettet. Ihre Ahnen haben in verschiedenen Jobs gearbeitet, um für ihre Bildung und damit den Ausweg aus der Armut bezahlen zu können. Dabei bleibt allerdings die Realisierung des Aufstiegs unausgeführt. Nur implizit, anhand der als befremdlich beschriebenen Tätigkeiten des Bewachens von Markt-Ständen und des Hot-Dog-Verkaufens wird angedeutet, dass der Vater inzwischen einer geregelten Tätigkeit nachgeht. Ob diese jedoch als direktes Resultat seiner Bildungsbe-mühungen gewertet werden kann, bleibt offen. Diese Figur der Arbeit für Bildung, die eine weitere Analogie zu Dianas Lebensgeschichte darstellt, wird jedoch in Sara-Marias Familie fortgeführt und auf die nächste Generation übertragen:

„Wir oh- seit wir klein sind, hatten wir immer diese Vorstellung also dass Lernen das Wichtigste ist. Mein Vater hat immer eh- Geld bei der Kleidung gespart, bei Reisen gespart, bei allem gespart, aber um eine gute Schule zu bezahlen. Ich hab immer an den besten Schulen des Distrito Federal gelernt. Ich hab am Leonardo gelernt und dann am Galois. Aber immer mit dieser Vorstellung verbunden dass dafür gespart werden muss, dass wir an der Miete sparen werden um das Geld dafür zu investieren und ja, immer mit Blick auf diese Vorstellung, weißt du, der Bildung.“ [Sara-Maria, I, 35-40]

Die Biographin führt hier die Familiengeschichte fort und bettet sich erstmals als Akteurin darin ein. Das bestimmende Thema der Darstellung bleibt dabei das der Bildung, diesmal be-

zogen auf sich selbst. Dabei entfaltet sie das Motiv des Verzichts für Bildung, mit dem sie die hohe Bildungsorientierung ihrer Familie, mit der sie aufgewachsen ist, untermauert. Diese drückt sich aus in der Finanzierung von teurer Privatschulbildung, die in Brasilien als Garant für einen ungehinderten Zugang zur Universität gilt. Während bei Diana nur das Lernen in Institutionen zählt und ihr Übergang an die UnB nicht als einer an eine gute Universität sondern als einzige weil kostenfreie Möglichkeit der Hochschulbildung beschrieben wird, besteht in der Familie von Sara-Maria ein klares Bewusstsein für die Qualität von institutionalisierten Bildungsangeboten. Das generelle Vertrauen, das Diana formalen Bildungssettings entgegenbringt, erscheint hier in differenzierterer Form, da es nur in bestimmte Institutionen gesetzt wird. Diese Differenz setzt sich fort bei der Begründung des Studienfachs:

„Dann hab ich gesagt, Leute ich möchte etwas wo ich zu lesen habe, ich lese gern, diskutiere gern, verteidige gern meinen Standpunkt. Und dann aber so alles zeigte in Richtung Jura ne. Dann hat mich mein Vater zum nachdenken gebracht, er hat zuerst ein Studium in Verwaltungswissenschaft abgeschlossen, obwohl er sich da nicht so richtig sicher war und den Kurs nicht mochte. Dann hat er Concurso [Eintrittsprüfung in den Staatsdienst] gemacht, und das geschafft und hat jetzt Rechtswissenschaft abgeschlossen, nicht hier, er hatte keine Zeit, hier zu studieren. Und jetzt macht er ein Aufbaustudium“ [Sara-Maria, I, 396-403]

Abgesehen von der Parallele zwischen Sara-Marias Vater und Diana im Hinblick auf die scheinbar endlose Karriere scheinbar ungerichteter formeller Bildungsbeteiligung, die hier offensichtlich wird und die bei Sara-Marias Vater auch dann anhält, wenn er bereits in einem beamtenähnlichen Anstellungsverhältnis steht, dokumentiert sich hier eine interessengeleitete Studienwahl für Sara-Maria selbst. Diese Orientierung an den eigenen Interessen als Wegweiser für die Wahl des Studieninhalts wird von der Biographin begründet vor dem Hintergrund der Erfahrungen des Vaters. Dieser hat, analog zu Diana, zunächst um des Studierens willen studiert und erst im Verlauf seines Bildungsweges eigene Interessen entfaltet.

Gemeinsam ist den beiden Fällen, dass Bildung als Ausweg aus der Misere dargestellt und dabei ausschließlich im Kontext formaler Bildungsinstitutionen verortet wird. Es finden sich, trotz der Milieudifferenz in der Herkunftsfamilie der beiden Biographinnen keine Verweise auf eine Wertschätzung informeller Bildungsprozesse. Die fortlaufende Integration in Bildungsinstitutionen wird in beiden Fällen als scheinbar übermächtiges Handlungsschema präsentiert. Unterschiede bestehen hingegen in der grundsätzlichen Deutung von Bildungsinstitutionen. Während bei Diana und auch bei Sara-Marias Vater ein generelles Vertrauen in diese besteht, dokumentiert sich bei Sara-Maria selbst eine Orientierung, die ich bei meinen Arbeiten an der Habil in bildungsorientierten Familien in Deutschland und Brasilien finde: eine Orientierung an der sozialen Wertschätzung von einzelnen Bildungsinstitutionen oder, anders

gesagt, eine Selektion von Bildungsinstitutionen anhand der ihnen zugeschriebenen bzw. von ihnen vertretenen Exklusivität.

➔ *FALL 3: Frau T*:* „da hab ich immer nur ein Ziel (.) ich muss lernen“

Das Interview von Frau T. entstammt, wie eingangs bereits gesagt, dem Sample einer Studie meiner Kollegin Sylke Bartmann zu koreanischen Einwanderern nach Deutschland, die inzwischen in einem sogenannten German Village in Südkorea leben. Dort wurde das Interview mit Frau T. im März 2007 auf Deutsch geführt, damals war sie 62 Jahre alt und seit einigen Jahren zurück in Korea. Frau T. bettet ihre Lebensgeschichte zunächst in den Kontext eines durch den Koreakrieg verursachten sozialen Abstiegs ihrer Familie ein, der sich für sie in einer verminderten Bildungsgeschichte auswirkt.

„E: wars äh also Familie M. issit schon Großbesitzer Reichtum (.) aber nä_ (..) das bis äh [I: mhm] Koreakrieg (.) in Koreakrieg war ich ja gerade fünf Jahr alt und da hat äh (.) unser schwere [I: mhm] Leben angefangen mit dem Koreakrieg (..) und der Krieg hat das ja drei Jahr gedauert (.) bis dreiundfünfzig (.) mein Vater ist gestorben der hat in der Typhus ist der gestorben (.) [I: mhm] also ich musste ohne Vater und mit de schwere ganze schwere Leben durchsetzen (.) also schon (..) nach de Grundschule war ich schon äh_ (.) ich hätte gerne äh Schule gegangen also i-ich wollte immer lernen und lernen (..) aber (.) wie ich hab kein Geld weil in Korea muss ma ohne Geld äh kann man nicht Schule besuchen (.) schon Grundschule wars [I: mhm] Geld (..) ich hab ich konnte Grundschule schon gar net Schulgeld bezahlen (...) das war mein Kummer ich hab dann (.) ja (.) Mille Mittlere Reife konnt ich in ne in ne Sofortschule äh (..) anfa-auf also Schul_äh (.) gehen ichs hat ja gar kein Geld (.) mit fünfzehn bin ich dann äh so äh Art äh Familiebetrieb (..) Fabrik (.) ja Familiebetrieb des ham sie dann BH's und so [I: mhm] was äh_ (...) produziert und da halt erlaubt Mädchen ich hab dann äh monatlich so und so also bisschen Geld verdient und das hab ich jahrelang gesammelt dass ich Schul gehen (..) wollte (.) und dann bin ich dann öh eines Tages hab ich dann öh_ Sch (.) Schulgeld [I: mhm] sozusage was notwendig brauchen fürs Ein_ äh Schule rein gehen muss so und soviel Betrag bezahlen und monatlich Schulgeld musse bezahle (.) ja_ und des hat ich ja gesammelt und bin ich Abenschule äh (...) konnt ich Abenschule besuchen“
[Frau T., I, 47-70]

Mit dem Verlust des Reichtums der Familie ergibt sich für eine schon als Kind am Lernen orientierte Frau T. die Situation, nur eine rudimentäre Schulbildung erlangen zu können und bereits als jüngere Jugendliche in einen ungelerten Beruf einsteigen zu müssen. Im Unterschied zu den beiden ersten Fallgeschichten, die ich vorgestellt habe, wird bei Frau T. aufgrund der Situation in ihrem Land und der familiären Notlage schulische Bildung nicht als institutionelles Handlungsschema wirksam. Die Notwendigkeit, Bildung bezahlen zu müssen, die ja in ihrem weiteren Lebensweg auch für die Brasilianerin Diana zutrifft, ergibt sich für Frau T. schon sehr früh und zwingt sie, sich bereits als Jugendliche aktiv für oder gegen Bil-

nung zu entscheiden. Frau T. konstruiert sich hier am Anfang ihrer Eingangserzählung als Lernen-Wollende und für Bildung Kämpfende:

„da hab ich [I: mhm] immer nur ein Ziel (.) ich muss lernen (.) ein Ziel gehabt ja und schön und gut und hab ich dann so_ äh hab ich dann (.) zwei Jahre hab ich mein Mittlere Reife (...) fertig und dann hab ich wieder für Oberschule hab ich gar kein Geld (.) und dann hab ich dann noch mal dann als Laufmädchen gearbeitet (.) ein Jahr lang dann hatt ich dann wieder ein Jahr lang Geld gespart das wieder äh Oberschule“ [Frau T., I, 72-78]

Dabei präsentiert sie im Fortgang analog zu unserem ersten Fall Diana Bildung als Zielkategorie ihrer Bemühungen um Arbeit und Wohlstand. Auch hier erscheint Bildung als Selbstzweck und bleibt ohne Verknüpfung zu einer konkreten Zukunftsvorstellung. Bis hierhin dokumentiert sich dabei eine ganz ähnliche Figur des Bildungsvertrauens als Stütze der Strukturierung des Lebenslaufs wie bei der zuerst dargestellten brasilianischen Studentin Diana. Frau T. arbeitet nach ihrer Oberschule zunächst in einer über persönliche Kontakte vermittelten Geschäftsführerposition in einem Waisenheim in der südkoreanischen Provinz, wo sie es „nicht aushält“ und nach einem Jahr zurück nach Seoul geht um als Beamte bei der Post zu arbeiten. Der damalige Lebenspartner von Frau T. geht 1965 als Bergmann nach Deutschland. Um ihm folgen zu können kündigt Frau T. ihre Stelle und erlernt vier Jahre lang den Beruf einer Krankenschwester, der ihr aufgrund eines Arbeitskräfteabkommens zwischen den Ländern die Einreise nach Deutschland ermöglicht.

„aber öh ich wollte nach Deutschland (.) und wie kommst nach Deutschland nur halt als Krankenschwester oder und dann hab ich schnell_ d [I: ja] hab ich mein gekündigt (.) mein gute Stelle gekündigt und dann hab ich erste Krankenschwester gelernt (4) alles mögliche“ [Frau T., I, 123-127]

Bildung erlangt hier im Leben von Frau T. eine funktionale Rolle, sie wird vom Selbstzweck zum Mittel um biographische Ziele zu erreichen. Frau T. kann dabei, Sylke Bartmann beschreibt dies als biographische Ressource, auf die Erfahrung zurückgreifen, dass sie sich gesellschaftlichen Strukturen beugen muss ohne dabei eigene Ziele zu vernachlässigen. Genau wie den Abschluss einer erweiterten Schullaufbahn verfolgt sie nun zielstrebig den Berufswechsel als Voraussetzung für den angestrebten Migrationsprozess. In Deutschland angekommen verfolgt sie dieses Handlungsschema weiter:

„gut schon un ich hab mich in Deutschland sofort (..) angepasst (..) ich hab gesagt ich bin jetzt in Deutschland (.) es bringt alles nicht ich muss zuerst deutsch spreche könne und hie_r (...) integrieren und hier leben (..) und da hab ich_ (.) und deswegen hab ich äh schon einund-siebzig hab ich Führerschein (..) zwei Jahre hab ich Führerschein (.) Führerschein hab [I: mhm] ich auswendig gelernt (.) Theorie (.) dann hab ich mit Null Fehler bestanden (...) ja

aber [I: ja] Prax äh pratisch ähm mit äh Autofahren ist schon schwer weil ich ja ja vom Auto noch [I: ja] nicht ma A gewusst habe (lacht) (.) Fahrlehrer hat mir gesagt lern zum Prüfung bestehen Automatik soll ich machen“ [Frau T., I, 146-157]

Analog zu ihrem Leben in Korea sind es die Verhaltensstrategien der Anpassung an die gesellschaftlichen bzw. hier kulturellen Anforderungen und die Teilhabe an Bildungsprozessen, die ihr als Wege des Umgangs mit den als unmenschlich beschriebenen Arbeitsbedingungen in einer großen Klinik in Süddeutschland zur Verfügung stehen. Analog zu der Brasilianerin Diana verfolgt Frau T. damit nicht ein aufklärerisches Bildungsideal der Entwicklung einer reflexiven Weltsicht oder der Selbstentfaltung sondern es geht ihr um die Bewältigung von Alltagssituationen und die Lösung individueller Anforderungen. Als Bildungssettings erscheinen hier, im Unterschied zu den beiden Brasilianerinnen nicht nur Institutionen sondern auch non-formale Kontexte, wie die Fahrschule oder sogar informelle, wie Gespräche mit Deutschen. Frau T. löst sich auf diesem Wege im Weiteren von der eingeeengten Situation ihrer Arbeitsumgebung und heiratet einen deutschen Mann, mit dem sie zwei Kinder hat. An diesen realisiert sie ein umfassendes Bildungsprogramm, das ihr aufgrund der gesellschaftlichen Umstände in Korea verwehrt geblieben ist:

„ich hatte [I: ja] Kinder geben ich alles und`emit de vierte Lebensjahr hab ich in Musikschule Kinder geschickt weil`s äh des ä so was ääh Kinder wissen das ja nicht was nachher was das Fähigkeit besitzt und so des muss alles nachher (.) selbst rausfinden kann aber halt anbieten und äh auch nicht nur äh musikalische sondern auch Sport ham Tennis (.) spielen auch Lei äh Leichtathletik und A. A. [Tochter] is auch in ne Ballettschule sie wollte das alles (...) alles äh [I: mhm] (trinkt was) an Woche nach Schule nach`em als äh Schule nachmittags sie is immer immer [I: mhm] unterwegs (trinkt was) da Klaviestunden da Tennisstunde da geht`e noch Ballettstunde“ [Frau T, I, 721-730]

Interessant ist hierbei, dass sich die Bildungsarbeit an ihren Kindern durch Frau T. nicht auf die Auswahl einer besonderen Schule bezieht, sondern gänzlich auf die Strukturierung der Freizeit, die sie fast komplett vorstrukturiert mit hochkulturellen Bildungsangeboten in non-formalen Settings.

3.3 Fallkontrastierungen – Erscheinungsformen von Bildungsvertrauen

Betrachtet man nun die drei skizzierten Fallrekonstruktionen vergleichend, dann wird zunächst ersichtlich, dass in allen drei Biographien dem Lernen in Institutionen eine hohe biographische Bedeutung zukommt. Dieses ist in den Fällen der Brasilianerinnen ausschließlich in Institutionen des Bildungssystems eingebettet, Verweise auf informelle Lernprozesse oder einer Wertschätzung alternativer Bildungsräume finden sich hier nicht. Bei der koreanischen Einwandererin Frau T. hingegen wird die allgemeine Wertschätzung von Bildung und Lernen

auch auf non-formale und informelle Lernprozesse übertragen und ist damit allgemeiner gefasst.

In allen drei untersuchten Lebensgeschichten erscheint Bildung dabei als Mechanismus zur Bewältigung von Ungleichheit, dies betrifft in allen Fällen sowohl die Situationen von Armut und Marginalisierung wie auch die Bewältigung einer Integrationsaufgabe im Zuge eines Migrationsprozesses. Im Forschungsnetzwerk haben wir die dieser Bewältigungsstrategie zugrunde liegende Orientierung als basales Vertrauen in Bildung bezeichnet. In den drei skizzierten Fällen nimmt nun dieses Vertrauen unterschiedliche Formen an: Im Falle Dianas beschränkt wird auf der Basis von Bildungsvertrauen der Lebenslauf an den formalen Strukturen des Bildungssystems orientiert, der Verbleib in Bildungsinstitutionen bildet die zentrale Perspektive und das wichtigste intentionale Handlungsschema in ihrem Leben. Lernen erscheint ihr, das drückt sich auch in diesem Zitat aus, als ein persönliches Handlungsziel. Diese Figur findet sich auch im Leben von Sara-Maria, die jedoch im Unterschied zu Diana durch die z.T. interessen geleitete Teilnahme an exklusiver Bildung ihr Leben gestaltet und zugleich Bildung als einen Mechanismus zur Veränderung der Gesellschaft begreift. In dem gewählten Zitat wird auf einen sozialen Aufstieg durch Bildung verwiesen, worin sowohl die individuelle wie auch die gesellschaftliche Gestaltung durch Bildung enthalten ist. Ganz anders ist dagegen das Bildungsvertrauen von Frau T. gelagert, das sich pauschal auf Bildungsprozesse, z.B. auch in non-formalen oder informellen Settings, bezieht, und in ihrem Leben als eine biographische Ressource zum Tragen kommt, mit deren Hilfe sie kritische Lebensereignisse und soziale Problemlagen meistert. Entsprechend wird Bildung in dem Zitat zugleich als Intention wie auch als zwanghafte Handlung beschrieben, Lernen ist dabei Mittel zum Erreichen biographischer Ziele.

Wozu braucht man nun aber die Kategorie des Bildungsvertrauens? Mit Blick auf den eingangs knapp skizzierten Forschungsstand wird deutlich, dass die bestehenden Begriffe der Bildungsaspiration, der Bildungsorientierung und der Lernmotivation nicht geeignet sind, die in den Rekonstruktionen erfassten Orientierungen zu bezeichnen. Der Begriff der Bildungsaspiration bezieht sich auf das Anstreben von Qualifikationen, auf solche nimmt jedoch keine der Biographinnen an irgendeiner Stelle des Interviews Bezug. Vermutet werden könnte, dass dies mit einer weniger qualifikationsorientierten Organisation von Bildungssystemen zu tun hat. Sowohl in Korea wie auch in Brasilien werden Übergänge zu jeweils höherer Bildung nicht über Abschlüsse sondern über Eingangsprüfungen geregelt, bis hin zum Eintritt in höhere Angestelltenpositionen. Die Teilnahme an Bildung dient vor diesem Hintergrund dem Er-

werb von Kompetenzen und nicht von Abschlüssen. Auch der recht breite Begriff der Bildungsorientierung erscheint für die untersuchten Fälle als nicht tragfähig, weil er, zumindest in der deutschen und englischsprachigen Literatur vor allem genutzt wird um die familiäre Tradierung von Bildungsbeteiligung bzw. die Transmission von Bildungsaspirationen zu beschreiben. In den untersuchten Fällen erweist sich jedoch das Verbleiben in Bildungssettings als eine biographische Strategie zur Bewältigung von sozialer Benachteiligung, die z.T. auf deutlichen Brüchen zwischen den Bildungskarrieren der Biographinnen und denen ihrer Eltern beruht. Hier könnte angenommen werden, dass gerade in Schwellenländern als Länder mit gewaltigen sozialen Mobilisierungsschüben einem grundlegenden Vertrauen in Bildung als eine historische Erscheinung eine bedeutsame Rolle bei der sozialen Transformation der Gesellschaften zukommt. Die begriffliche Kategorie der Lernmotivation ist schließlich nicht anschlussfähig an die beobachteten Phänomene, weil sie gegenwärtig vor allem in fachdidaktischen Diskursen Verwendung findet und damit einen engen inhaltlichen Bezug aufweist, der in den biographischen Darstellungen der untersuchten Frauen, wie wir gesehen haben, gänzlich ausgeblendet bleibt. Der Terminus des Bildungsvertrauens setzt darüber hinaus im Unterschied zu den anderen drei Begriffen nicht zentral am Individuum an, auch wenn die dargestellten Rekonstruktionen auf Individualdarstellungen beruhten, sondern wäre als eine kollektive Orientierung zu verstehen, die bestimmten Milieus oder ev. sogar bestimmten kulturellen Gruppen zueigen ist.

4. Methodologische Probleme des skizzierten Kulturvergleichs

Lassen Sie mich abschließend noch einmal zurückkommen auf die zu Beginn meines Vortrags skizzierten beiden methodologischen Grundprobleme der Generalisierung von mit qualitativen Methoden gewonnenen Resultaten und diese auf den hier angerissenen noch sehr fragmentarischen Kulturvergleich beziehen.

Die Frage nach der Transparentmachung von der Forschung zugrundeliegenden Metakategorien hatte die Fragen aufgeworfen, ob man das Konstrukt der Biografizität für alle Kulturen annehmen kann und ob davon auszugehen ist, dass Biographien in verschiedenen kulturellen Kontexten ähnliche Darstellungsformen zugrunde liegen. Die hier untersuchten biographischen Darstellungen waren alle als Bildungsgeschichten konstruiert, die Biografinnen präsentierten sich dominant als Lernende in unterschiedlichen Settings, in den meisten Fällen ohne argumentative Begründungen für diese Form der Selbstkonstruktion. Vor dem Hintergrund der eben angedeuteten Erklärungsansätze der spezifischen Konstruktion des Bildungssystems

und der sozialen Mobilitätswelle stellt sich die Frage, ob mit diesen gesellschaftlichen Prozessen nicht Spezifika in der biographischen Darstellungsform oder auch in der biographischen Arbeit von Menschen verbunden sind. Und weiter, ob die Spezifik unserer Betrachtung als Interpreten nicht in der Unkenntnis dieser bildungsbezogenen und gesellschaftlichen Bedingungen gründet. Um diese Fragen zu klären, wären einerseits Darstellungen von Akteuren in Entwicklungsländern und Industrieländern und Milieuvergleiche innerhalb einzelner Kulturen als empirische Vergleichshorizonte heranzuziehen. Insbesondere wäre es angebracht, dabei sowohl Biographien zu untersuchen, in denen sich soziale oder Bildungsaufstiege dokumentieren wie auch solche, in denen dies nicht der Fall ist. Basieren würde eine solche Untersuchung auf einem phänomenologischen Ausgangspunkt, der Biographizität als soziale Praxis grundsätzlich annehmen würde, damit aber noch keine Vorstellungen über die inhaltliche, raum-zeitliche und soziale Ausgestaltung dieses Prozesses verbinden würde. Diese wären dann Gegenstand der jeweiligen Rekonstruktion, deren Aufgabe dann im Aufdecken intrakultureller wie auch interkultureller sinngenerativer Strukturen bestünde.

Daran anschlussfähig ist das Problem der Typenbildung, die unter dem Stichwort des Kulturvergleichs als zentrales rekonstruktives Format der Ergebnisdarstellung und Generalisierung insofern problematisch erscheint, als mit dem Verweis auf den Vergleich zwischen konkreten Untersuchungseinheiten die Kultur als Differenzkriterium der empirischen Analyse vorgängig vorausgesetzt wird. Reflektiert wird dies bspw. in Arbeiten, die statt vom Kulturvergleich von interkultureller Forschung sprechen, aber auch in Daten aus mehreren kulturellen Kontexten einbeziehende Studien auf der Basis der dokumentarischen Methode, die neben dem kulturellen Raum weitere soziale Aspekte als Vergleichshorizonte im Auswertungsschritt der sozio-genetischen Typenbildung einbeziehen. Der spezifische Mehrgewinn einer kulturvergleichenden Bildungsforschung läge in einer Typenkonstruktion, die auf dem Hintergrund von bildungsstrukturellen Aspekten spezifische Formen von Bildungsprozessen, Bildungsbiographien und bildungsbezogenen Orientierungen zwischen und innerhalb konkreter Kulturen aufdecken würde. Mit Blick auf die vorgestellten ersten Analysen zum Bildungsvertrauen könnte dies eine Typologie sein, die die hier rekonstruierten Muster der biographischen Bedeutung des Vertrauens in Bildung zur je spezifischen Struktur des jeweiligen Bildungssystems in ein Verhältnis setzt.